

противном случае универсалия  $UxPx$  в реальном мире не существует. Итак, одни универсалии существуют реально, а другие — лишь в сознании.

Пусть выражение  $ExPx$  обозначает явление (назовем его экзистенцией), представляющее собой *существование* (среди элементов множества  $D$ ) объекта  $a$ , имеющего свойство  $P$ . В реальном внешнем мире или же в сознании находится экзистенция  $ExPx$ ? С точки зрения булевой алгебры онтологии как философия абсолютного тождества бытия и сознания, так и философия их абсолютного взаимоисключения являются неточными, неконкретными в своих крайностях. В свете обсуждаемой алгебры онтологии одни экзистенции реальны, а другие — нет. На вопрос: «Реально ли бытие объекта  $a$ , имеющего свойство  $P$ ?» — надо отвечать конкретно, т.е. в зависимости от ситуации. Объективный критерий реальности существования (зависящий от конкретных обстоятельств) формулируется в алгебре классической онтологии следующим образом: экзистенция  $ExPx$  реальна (относительно множества  $D$ ), если и только если явление  $APa_1APa_2...APa_n$  имеет онтологическое значение  $m$ . В противном случае экзистенция  $ExPx$  относится лишь к сфере сознания.

С абстрактно-теоретической точки зрения философ вовсе не обязан ограничивать свое творчество одной только *двузначной* онтологией. Его чисто теоретическая фантазия может конструировать и исследовать всевозможные неклассические онтологические системы (многозначные, конструктивистские, нечеткие и т.д.). Другой вопрос: «Каково *прикладное* значение этих неклассических формально-онтологических построений (для конструирования «автономных» роботов с элементами «искусственного интеллекта», например)? Достаточно конкретный и хорошо обоснованный ответ на этот вопрос — дело будущего. Тем не менее, представляется правдоподобным, что стремление к более точному определению онтологического статуса «отражения отражения», т.е. познавательной саморефлексии, которая, по нашему мнению, плохо укладывается в прокрустово ложе двузначной онтологии (и поэтому ради простоты модели классическая онтология абстрагируется от специфики онтологического статуса саморефлексии познания), приведет к построению *многозначных* формально-онтологических систем. Они будут гораздо сложнее, но зато точнее воспроизведут нюансы онтологического статуса явлений, представляющих собой результат многократного отражения отражения. *Формально-онтологический закон исключенного третьего* (либо материя, либо ее отражение: третьего не дано), а также формально-онтологическое тождество  $(H(На))=a$  сохранят свой статус лишь в частном (классическом) случае, а не в общей формулировке такого рода формально-онтологических систем.

С.А.Максимова

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ЗНАНИЕ КАК ЗНАНИЕ РАДИ ЛИЧНОСТИ

Широко известное высказывание нобелевского лауреата Макса фон Лауэ о том, что «образование — это то, что остается, когда все выученное уже забыто», отра-

© С.А.Максимова, 1998

жает, на наш взгляд, важную особенность образования, а именно: возможность его существования в качестве подсистемы индивида, его системообразующего начала, которое мы будем называть *образовательным знанием*.

Образование как подсистема позволяет констатировать отличия образованного человека от необразованного, определять в характеристиках «хорошо или плохо образованный» степень образованности встречающихся нам людей. «Образованный человек чувствует глубже, чем необразованный, предмет своих ощущений, так как он рассматривает его со всех открывающихся точек зрения, и в то же время он превосходит необразованного властью над своими чувствами, ибо он возвращается преимущественно в стихии разумного мышления, возвышающейся над всякой ограниченностью ощущения. Итак, внутренние ощущения... более или менее отделимы от нас в зависимости от силы рефлектирующего и разумного мышления»<sup>1</sup>.

Смысловое отношение к образованию как богатству, достоянию, ценности человека не противоречит пониманию образования как процесса, как движения индивида к своей индивидуальности. Напротив, обретение человеком своего уникального, неповторимого образа с необходимостью предполагает наличие некоторой основы, которая определяла бы направления и средства его жизнетворчества. Речь идет о специфическом знании, позволяющем человеку понимать и находить себя и свое место в мире. «Представьте себе, что вполне возможен какой-то мир, который описывается знанием, и если человек не может найти себя, осмысленное для себя место в такой мере, как описано знанием, то это знание перестает быть для него человеческим богатством»<sup>2</sup>. В данной статье образовательное знание предполагается рассмотреть со стороны:

- способа существования;
- состава;
- социальных функций.

Образовательное знание в зависимости от выбранной «системы координат» — модели анализа — обнаруживает разные аспекты и качества.

Так, если мы подходим к нему с позиции объекта познания, то оно занимает свое законное место наряду с естественно-научным и социально-гуманитарным. В этом случае образовательное знание как результат образовательного познания, когда «в качестве средств исследования своего предмета — сознания, эмоций и пр. — использует сами же эти элементы — чувства, эмоции мысли, ибо иных средств для их постижения просто негде взять»<sup>3</sup>, представляет интерес в плане своего объема и полноты, смыслового совмещения реального Я с образами-идеями Я. «Становясь в отношение к бытию, оно оказывается большим или меньшим знанием, больше или меньше приближающимся к бытию»<sup>4</sup>. Обязательным условием степени определения полноты образовательного знания является способность человека отделять свой внутренний мир (видеть его) от окружающего внешнего мира. Интересную точку зрения на проблему соотношения внешнего и внутрен-

<sup>1</sup> Гегель. Энциклопедия философских наук: В 3-х т. — М., 1977. — Т. 3. — С. 273.

<sup>2</sup> Мамардашвили М. Философия и личность // Человек. — 1994. — № 5. — С. 14—15.

<sup>3</sup> Ким В.В., Рыбаков Н. С. Мир знания // Двенадцать лекций по философии. — Екатеринбург, 1996. — С. 64.

<sup>4</sup> Лосев А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии. — М.: Мысль, 1993. — С. 408.

него мира высказывает психолог В.Марк, занимающаяся лечением детского аутизма. Детский аутизм – это нахождение в другом измерении – «долине изумления», которая описана как шестая долина в поэме поэта-мистика XII века Аттара «Беседа птиц». В этой долине одновременно стоят день и ночь, все зидно и не видно, все существует и не существует, все вещи разом полны и пусты. Автор статьи «Архаические корни» полагает, что «речь идет о самом абсолютном из архаизмов, архаизме, который предшествует созданию мира, отделению света от тьмы... Это “неорганизованное” состояние присутствует и в нас как неявное знание»<sup>5</sup>. Удивительный случай из своей врачебной практики приводит В.Марк. «Жюльен во время первого сеанса сел лицом к стене и без конца поднимал вверх согнутые в локтях руки, как древнеегипетские плакальщицы на могиле Гурнаха близ Луксара.

Я очень скоро почувствовала, как мальчик страдает от бесконечного повторения одного и того же символического жеста: “локоть” – самая универсальная мера длины. На базарах в индийских и африканских деревушках до сих пор отмеряют ткань “локтями”. Я объяснила Жюльену, что понимаю его: он хочет вырасти, вырасти хотя бы на один, два, три локтя, он хочет стать большим, как папа. Жюльен перестал поднимать руки. Наша первая встреча заканчивалась, все встали и стали прощаться, и я вдруг почувствовала, как Жюльен вкладывает свою руку в мою и говорит мне: “До свидания”. Мальчику исполнилось четыре года, и это были первые его слова... Благодаря моему участию в его жесте он смог отличить меня от себя. Он осознал, что существует внутреннее и внешнее. Он вышел из шестой долины»<sup>6</sup>.

Это первоначальное отделение внутреннего от внешнего продолжается потом уже внутри самого человека, и успешность пути к себе зависит от интенсивности образовательной практики и образовательного познания. Отношение к своему субъективному опыту позволяет говорить о явном и неявном образовательном знании. «Человек никогда не может знать, сколько знаний он в действительности имеет в глубине себя, хотя бы и забытых им; они не принадлежат к его действительности, к его субъективности как таковой, но только к его бытию, как оно есть в себе. Это простое внутреннее существо человека есть и останется индивидуальностью во всей той определенности и опосредованности сознания, которая позднее будет положена в ней»<sup>7</sup>.

Акцентирование внимания на различных типах образовательного знания (явное и неявное), в зависимости от глубины познания субъектом своего внутреннего мира, позволяет поставить проблему страстности в образовательном познании. Сердцевинной концепции личностного знания М.Полани как раз и является раскрытие пристрастного отношения человека к познанию внутреннего мира и в еще большей степени – себя. «Я показал, – пишет М.Полани, – что в каждом акте познания присутствует страстный вклад познающей личности и что эта добавка – не свидетельство несовершенства, но насущно необходимый элемент знания»<sup>8</sup>. Именно степень личного участия субъекта позволяет представить процесс обра-

<sup>5</sup> Марк В. Архаические корни // Вопр. философии. — 1993. — № 12. — С. 65.

<sup>6</sup> Там же. — С. 66—67.

<sup>7</sup> Гегель. Указ. соч. — С. 133.

<sup>8</sup> Полани М. Личностное знание: На пути к посткритической философии. — М.: Прогресс, 1985. — С. 19.

зовательного познания в целом как постоянное расширение рамок неявного, бытийного знания с параллельным включением его компонентов в центральное, явное, действительное знание. Автор книги «Личностное знание» убежден в том, что «получаемая через органы чувств информация значительно богаче той, что проходит через сознание, и человек знает больше, чем может сказать. Неосознанные ощущения и образуют эмпирический базис знания»<sup>9</sup>. Утверждение о наличии так называемого «молчаливого знания» вовсе не означает, что о нем вообще нельзя говорить, оно означает лишь то, что о нем нельзя говорить адекватно.

*Действительное*, явное существование образовательного знания предполагает претворение материала знания в силу познания посредством образовательных способностей субъекта, формирующихся и реализующихся в образовательной практике. «Образы прошлого, лежащие в скрытом виде в глубине нашего внутреннего существа, становятся нашим действительным владением вследствие того, что они выступают... в наличной данности»<sup>10</sup>, «молчаливое знание» перестает быть таковым.

Как только мы нечто обозначили, мы тем самым покончили с содержанием созерцания, дали «чувственному материалу в качестве его души чуждое ему самому значение. Так, например, кокарда, флаг или надгробный камень означают нечто совсем иное, чем то, на что они непосредственно указывают»<sup>11</sup>.

Таким образом, следуя онтологическому определению понятия знания, согласно которому оно есть бытийное отношение, означающее, что ««знаемое» становится «частью» того, кто «знает», не сдвигаясь при этом со своего места в каком бы то ни было отношении и не претерпевая каких-либо прочих изменений»<sup>12</sup>, мы и можем выделять различные типы знания, в том числе тип знания образовательного.

О каком бы способе существования образовательного знания ни шла речь, важно учитывать, что практическим основанием этого знания служит жизнь конкретного человека в переплетении предметной объективности мира с потребностями, мотивами, чувствами, мыслями. Понимание мира становится выражением сущности человека, ибо в том, как человек воспринимает и понимает мир, и проявляется его субъективность, его мироотношение, включающее и отношение к себе.

Когда мы обращаем взор на образовательное знание с целью выяснения его состава, то должны учесть соответствующие подходы, раскрывающие принципы организации всякого знания. Подразделение знания на типы: *донаучное, научное, вненаучное* в современной философской литературе осуществляется с учетом приведенного выше основания. Особенность образовательного знания при таком подходе к типологизации знания заключается в том, что все эти типы знания присутствуют в образовательном знании, ограничивая и дополняя друг друга. Наполненность и взаимодействие перечисленных типов во многом определяют единую и нераздельную индивидуальность человека, его жизненный мир.

«У человека нет выбора — формировать или не формировать у себя метафизическую идею и метафизическое чувство, то есть идею о том, что в качестве суще-

<sup>9</sup> Там же. — С. 130.

<sup>10</sup> Гегель. Указ. соч. — С. 294.

<sup>11</sup> Там же. — С. 294.

<sup>12</sup> Шелер М. Философское мировоззрение // Избр. произв. — М., 1994. — С. 40.

го, которое существует лишь посредством себя и от которого зависит все иное сущее, лежит в основе мира и самого человека. Сознательно или бессознательно, благодаря собственным усилиям или традиции человек необходимо имеет такую идею и такое чувство. Выбор у него только в том, иметь ли ему хорошую и разумную или плохую и противную разуму идею абсолютного»<sup>13</sup>. Вечная проблема выбора, который возможен лишь при наличии свободы, а она всегда сопряжена с личной ответственностью, следовательно, с необходимостью прилагать усилия для осуществления наличного. И если человеку сравнительно легко познать и овладеть материальными формами мира, то для постижения сущности души приходится преодолевать серьезные препятствия – собственный страх, лень и т.д. «Более ценно то, что менее доступно; материальные потребности рано или поздно удовлетворяются, духовными же исканиями человек не пресыщается никогда, а потому в тенденции становится существом универсальным»<sup>14</sup>.

Среди многочисленных факторов, приведших человечество к современному уровню развития, рост и совершенствование образовательных систем занимают не последнее место. В век научных достижений один из деятелей просвещения доктор Руфус М. Джоунс сказал: «Увы, ни одно из этих достижений не делает нас лучше. Между банковскими счетами и добротой сердца нет равенства. Знание ни в коей степени не является аналогом мудрости или благородства духа... Мир ранее не видел подобной огромной армии просветителей за работой с молодежью; подобного не было в истории мира и раньше... Общий эффект тем не менее разочаровывает, ему не достает основного. Наши образовательные заведения готовят хороших ученых и многим дают основу научных знаний. Однако с сожалением следует отметить неудачу в основном деле образования: в формировании характера, культуры духа, строительстве души»<sup>15</sup>. Всякое знание ценно, но ценно не само по себе, а в отношении идущего и стремящегося к нему человека. Определяющее желание иметь знание также может быть основанием типологизации знания.

М.Шелер считает, что существуют *три высших цели* становления, которым знание может и должно служить. Во-первых, **становлению и полному развитию личности**, которая «знает» это «образовательное знание». Во-вторых, становлению **мира** и временному становлению *самой* высшей *основы* так-бытия и начального бытия мира, которые лишь в нашем человеческом знании достигают их собственного «предназначения» становления... Это знание ради Божества, *Eis a se*, называется «спасительным или святым знанием». И, наконец, существует **знание ради господства**, или **знание ради достижений**<sup>16</sup>.

Представленная типология знания отражает модель троичности человека, когда в нем взаимосвязаны дух, душа и тело (плоть). Образовательное знание выступает *знанием образования души*, его можно назвать душевным знанием, если задаться целью соотнести его с некоторой составляющей целостность человека, то есть с *душой*.

<sup>13</sup> Там же. — С. 4.

<sup>14</sup> Пивоваров Д.В. Дух и душа, духовное и душевное // Духовность и культура. Екатеринбург, 1995. — С. 6.

<sup>15</sup> Jones, Rufus M. The Need for a Spiritual Element in Education. Wored Unity Magazine. October. 1928.

<sup>16</sup> Шелер М. Указ. соч. — С. 41—42.

В словаре Вебстера душа именуется принципом самоопределения. В зависимости от осуществляющегося этапа становления индивидуальности человека самоопределение его проявляется в различных формах. Обнаружить и обнародовать собственно человеческое в себе, которое содержится лишь потенциально, — задача всей отпущенной человеку жизни, цель специфической образовательной деятельности индивида, суть его самоопределения.

«В людях зажжен огонь; однако не во многих он горит ярким пламенем, как следовало бы, озаряя изнутри нашу телесную лампу. Мерцающее космическое пламя в близких душах! Великий Господь, как их мало!» (У.Холл).

Обретение человеком своего индивидуального образа обусловлено его образовательной деятельностью, соединяющей в неразрывное единство образовательную практику и образовательное познание. И если образовательная практика в зависимости от конкретных целей индивидуализации человека подразделяется на индивидно-личностную и личностно-индивидуальную, то образовательное познание как идеальное снятие образовательной практики также может быть проанализировано со стороны целеполагания субъекта образования.

Образовательное познание как постижение субъектом своей сущности, своей субъективной реальности посредством конструирования и оперирования идеальными образами взаимодействует с *индивидно-личностным* типом образовательной практики в качестве *сущностно-личностного*, а с личностно-индивидуальным — в качестве *сущностно-индивидуального* типа образовательного познания.

Детальное раскрытие специфики каждого из этих типов непосредственно зависит от полноты наших представлений о *главных особенностях* образовательного познания. *Цель субъекта этого вида познания — познать свою сущность, ответить на вопросы: «Кто Я?», «Что Я?» — определяет его первую особенность.* Уникальность целеполагания в образовательном познании проявляется в том, что «вместо установки на господство, которое стремится найти законы природы и сознательно игнорирует *сущность* того, что вступает в закономерные отношения, проявляется любящее, нацеленное на поиск первофеноменов и идей мира поведение»<sup>17</sup>. Вопрос «чтойности» человека касается сущности его видовых отличий от мира животных. Несмотря на аргументы Августина Блаженного, считавшего, что ответить на этот вопрос может только тот, кто человека сотворил, проблема сущностных определений человека была и остается центральной в философии. М.Шелер выделяет три основных определения, относящихся к подлинно человеческим функциям: способность отличать, выделять себя из окружающего мира, способность выстраивать иерархию ценностей, наконец, способность отличать сущность от наличного бытия. Объективируясь в образовательной практике, соотносясь с образовательными способностями субъекта (изменять окружающий мир и самого себя, оценивать степень этих изменений, сообщать себе и другим о целях и последствиях этих изменений), потенциальные сущностные определения человека воплощаются в его индивидуальности, определяя «чтойность» его Я.

«Действуя и говоря, люди показывают, кто они, активно обнаруживают свои уникальные персональные идентичности, появляющиеся в начале без какой-либо

<sup>17</sup> Там же. — С. 8.

активности субъекта в уникальной форме тела и звуке голоса. Раскрытие того, “кто” есть живой человек, в отличие от того, “чем” он является, — его качеств, одаренности, талантов, которые он может проявлять или скрывать, имплицитно присутствует во всем, что он говорит и делает. Это может быть сокрыто только в полном молчании и совершенной пассивности»<sup>18</sup>. Активное отношение индивида к самому себе, позволяющее в познании и сотворении себя, превращает его в субъекта образовательной деятельности, но само это отношение чаще всего задается его социальным окружением, то есть внешним вопросом: «Кто ты?». И вряд ли можно согласиться с Х.Арендт, считающей, что обнаружение «кто-ности» почти никогда не может быть достигнуто как преднамеренная цель. Она пишет: «Более чем вероятно, что “кто”, которое возникает столь ясно и безошибочно для других, остается скрыто от самой персоны подобно демону древнегреческой религии, который сопровождает каждого человека на протяжении его жизни, всегда выглядывает из-за его плеча, и поэтому видим только для тех, с кем он встречался»<sup>19</sup>. Но задача человека как возможного «духовного существа», как существа, способного в деятельностном со-вершении духовных актов мироосновы идентифицировать себя, и заключается в том, чтобы найти в себе силы взглянуть на себя со стороны, увидеть своих «демонов» и справиться с ними.

*Вторая особенность образовательного познания* связана с тем, что в установке познания субъектом себя «со всей определенностью игнорируется реальное наличное бытие вещей, то есть их возможная сопротивляемость нашим стремлениям и действиям, и как раз тем самым игнорируется все чисто случайное здесь-и-сейчас-так-бытие в том виде, в каком дает его нам чувственное восприятие. Поэтому мы в принципе можем осуществлять сущностное познание также и на примере вымышленных вещей»<sup>20</sup>. Процесс создания вымышленных образований как полагание не существовавшей прежде реальности, несомненно, является своеобразной формой творчества, а значит, и осуществлением родовой человеческой сущности. «Для человека внутренние реальности, создаваемые его воображением, конкурентоспособны с внешними»<sup>21</sup>. Более того, условием постижения своей сущности посредством вымышленных оснований, считается раздвоение субъективной реальности индивида как минимум по трем линиям: цель — средство; истинная картина мира — ложная; знак — значение. Эта раздвоенность обуславливает «формирование внутри единого субъективного пространства ряда относительно автономных, в том числе нередко конфликтующих друг с другом “Я”. Характер этих “Я” — относительно целостных образований, выполняющих в тех или иных обстоятельствах субъективные функции, различен: ситуативные, ролевые, консолидирующие в субъект отдельные стороны личности и т.д.»<sup>22</sup>. Констатация практически безграничного внутреннего пространства субъекта, скрытого от внешнего взгляда, необходимо фиксирует определяющий факт внутренней жизни человека — взаимодействие когнитивного и ценностного «Я». Они по-раз-

<sup>18</sup> Arendt H. The Human Condition. — Chicago; London, 1958. — P. 179—180.

<sup>19</sup> Ibid. — P. 180.

<sup>20</sup> Шелер М. Указ. соч. — С. 8.

<sup>21</sup> Шалютин Б.С. Человек лгуший // Человек. — 1996. — № 5. — С. 152.

<sup>22</sup> Там же. — С. 157.

ному обеспечивают целостное существование индивида, в то время как *когнитивное «Я»* адекватно репрезентует субъекту условия его жизни в чувственных образах, несущих отпечаток телесного взаимодействия, *ценностное «Я»* выполняет функцию ориентации субъекта в жизни безотносительно условий, но именно смысловое ядро было и остается трансцендентальным основанием единства действующего – познающего субъекта. Так, через вымышленный образ или образы познающий себя субъект может схватить фундаментальные составляющие себя как человека вообще и индивидуальности в частности.

*Третья особенность образовательного познания* связана с тем, что «оно может осуществляться, основываясь на одном-единственном показательном случае»<sup>23</sup>, то есть независимо от количества опыта. Образовательное познание, основываясь на обязательном для каждого человека свойстве – способности постигать сущность субъективной реальности (окружающего мира) и субъективной реальности (внутреннего «Я») – реализуется субъектами этого вида познания по-разному, в зависимости от содержания его образной «начинки». Если способность человека к образному мышлению считается врожденной, то ее реализация и результат – образы, их количество и качество – зависят от образовательной практики. Система образов субъекта, определяющая существование семантического поля второго порядка, включает в себя подсистему образов субъекта о себе, состоящую из «образов Я», самостоятельно созданных, и «образов Я», созданных и переданных субъекту другими людьми. Организуя свое «Я» из «образов Я», «создало определенный образ человека, который выбираю...», становясь «ответственным... за самого себя и за всех...»<sup>24</sup>. На различных стадиях образовательного познания *прием, создание, исследование и выбор* значимого «образа Я» определяются соответствующим типом образовательной практики, которая, в свою очередь, обусловлена задачами конкретного этапа жизненного пути человека.

Принятие субъектом познанного «образа Я» определяет еще одну особенность (*четвертую*) образовательного познания. Речь идет о том, что познание субъектом своей сущности выходит далеко за пределы тех ситуаций, которые доступны нам через чувственный опыт, а значит, *может быть распространено на любые возможные проявления Я*. Этим обстоятельством определяется значимость образовательного познания субъектом себя и для себя.

Кто к тайнам жизни рвется мыслью каждой,  
В своей душе находит их родник.

И.В.Гете

Парадокс заключается в том, что добытое в тяжком труде познания себя, сущностное знание о себе, являющееся результатом образовательного познания, представляет ценность для субъекта, так как служит основанием его становления, его образования, отличающих его индивидуальность от всякой другой.

Существование сущностно-личностной и сущностно-индивидуальной форм образовательного знания обусловлено различными целями, которые ставит перед собой субъект в процессе образовательного познания. Другими словами, образовательное знание имеет две возможности своего применения.

<sup>23</sup> Шелер М. Указ. соч. — С. 8.

<sup>24</sup> Keyserling, Gont Hermann. Kreative Understanding. — P. 324.



*Сущностно-личностное* знание служит цели формирования социально-ролевой структуры своей личности. В соответствии с обозначенными целями названные формы образовательного знания отличаются друг от друга своим содержанием.

Первоначальное накопление сущностно-личностного знания носит стохастический характер, научение естественным образом выстраивается вдоль потребностей и интересов становящейся личности, которая постепенно приобретает:

- знание своей ситуации, ее пределов (социальный статус семьи, ее возможности и т.д.);
- знание рецептов, позволяющих быть компетентным в обыденных делах;
- индивидуальный набор социально значимых кодов – схем организации общения о существовании той или иной роли, то есть некоторую совокупность собственных действий в заданной обществом определенности;
- знание о своем незнании себя.

Интерес к познанию себя, его активность зависят от оценки субъектом своих возможностей влиять на выбор ответа о своей «ктойности».

Творческие усилия субъекта, направленные на достижения сущностно-личностного знания, обусловлены процессом придания явлению значения, которому предшествует сам факт этого явления. Измерение значимости проходит как бы в обратном направлении – изнутри во внешнее пространство, основанием такого движения служит сущностно-индивидуальное знание. «Рефлектирующий субъект, постигший основания собственной деятельности и овладевший ими, как овладевают вещью, превращается в действующего, культивирующего субъекта культуры, субъекта, создавшего свой собственный предмет – предмет той же культуры»<sup>25</sup>.

*Сущностно-индивидуальное* знание можно назвать мудростью, очевидностью сердца, дающее ощущение интеллектуальной силы, позволяющее личности продолжить свой образовательный путь к индивидуальности. «Способность непрерывно обогащать и обновлять свой концептуальный строй, усваивая новый опыт, есть признак интеллектуальной личности»<sup>26</sup>. В этом случае знание своей ситуации и ее пределов становится *культурно-историческим*, включающим в себя четкие представления о явных и неявных требованиях следовать тем нормам, которые осознаны в данном микросоциуме; знание рецептов превращается в *типизацию любого рода событий, опыта* и т.д.; правила исполнения заданных социальных ролей включаются в *концептуальную схему*, определяющую осознанное, целенаправленное жизнетворчество. Таким образом, «через нахождение себя и понимание своей собственной природы человек приходит к тому центру внутри себя, который един со всем сущим»<sup>27</sup>; знание о своем незнании себя. Внутренняя не-до-конца-определенность создает под влиянием контактов с новыми контекстами резерв для динамики личности, заставляет двигаться к новой ступени осознанного бытия.

Акцент на различение форм образовательного знания позволяет в большой степени вычленить то *общее*, что объединяет сущностно-личностное и сущностно-индивидуальное знание, а именно: *их служение становлению и полному развитию личности*. Определение образовательного знания как знания ради лично-

<sup>25</sup> Артсег. Владелец вещи. — Йошкар-Ола, 1993. — С. 326.

<sup>26</sup> Полани М. Указ. соч. — С. 153.

<sup>27</sup> Бейли А. От интеллекта к интуиции. — Новочеркасск, 1994. — С. 62.

сти может быть раскрыто: во-первых, как знание, способствующее *обретению индивидам своей личностной оформленности* и, во-вторых, как знание, дающее личности *возможность ощутить свое единение со всем сущим*. Каждый из нас есть жизнь, разум и Дух: пример жизни – как одно проявление мирового плана; пример разума – как другое выражение этого же мирового плана; пример Духа – вплоть до открытия в нас Субстанции мирового плана<sup>28</sup>.

Образовательное знание во всех своих проявлениях всегда *лично, эмоционально заряжено, сущностно переживаемо*, поскольку касается закрытой области субъективной реальности. Эта область пребывания наиболее значимого в ценностном отношении, область бытия не просто сокрытого, а скровенного, которая должна быть сохранена не только от поругания, но даже и от простого безразличного бестрепетного прикосновения<sup>29</sup>. Сущностное знание субъектности личности является ее экзистенциальной опорой, ее душой.

У Майстера Экхарта есть высказывание о том, что у Души два лица. Ее верхнее лицо пристально взирает на Бога, нижнее – куда-то вниз, наполняя чувства; верхнее лицо, являющееся вершиной души, пребывает в бессмертии и не имеет ничего общего со временем: ему неведомо ни время, ни плоть. Человек, обретший душу, имеет, таким образом, некоторое значение и для цели становления самой высшей основы бытия мира.

Характеристика образовательного знания как *знания опытности* определяет его местоположение между знанием ради господства (знанием-властью) и знанием ради спасения, представляя личности право выбора образовательного маршрута и возлагая на нее все бремя ответственности за сделанный выбор. «Когда мы размышляем о бытии человека, противопоставляя его способности, мы подразумеваем его живую душу; когда говорим, что бытие делает выбор, мы имеем в виду, что все его проявления пронизаны личной жизнью, что каждое взятое по отдельности проявление излучает личность и что эта личность, в конечном итоге, несет ответственность»<sup>30</sup>.

<sup>28</sup> См.: Morgan, C. Lloyd. *Life, Mind and Spirit*. — P. 35.

<sup>29</sup> См.: Шалютин Б. С. Указ. соч. — С. 156—157.

<sup>30</sup> Keyserling, Gont Hermann. *Kreatise Understanding*. — P. 180.

Н.И.Мартышина

## ОКОЛОНАУЧНОЕ ЗНАНИЕ: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА

Одним из главных направлений современного развития теории познания является включение в поле ее рассмотрения многообразных форм познания и знания, обнаружение несводимости этих форм друг к другу. Гносеологическая традиция достаточно долго связывалась с рассмотрением науки в качестве основной или, по крайней мере, эталонной формы познания; соответственно и проблема структурирования форм познания в основном сводилась к демаркации науки и вненаучного знания. Критериям научности придавался в этом контексте неявно оценочный характер – они разделяли подлинное и неподлинное знание, нормативные и маргинальные формы.